"الخصائص السيكومترية لمقياس النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي"

"The psychometric properties of the Academic Advancement Scale among primary school students"

إعداد

إيمان مصطفى محمد عبد القادر رشدي

كلية التربيـــــــــة- جامعة حلوان

إشراف

أ.د/ وفاء عبد الجواد

أستاذ الصحه النفسية

كلية تربية – جامعة حلوان

د/ أ.م.د/ سارة عاصم رياض

أستاذ الصحه النفسية المساعد

كلية تربية – جامعة حلوان

م.د/ نهى محمد سليمان

مدرس بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة حلوان

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، والتحقق من خصائصه السيكومترية، وقد تألفت عينة البحث من (٢٠٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١٣) سنة بمتوسط عمري (١١.٠٧) سنة وانحراف معياري (١.١٨٤)، وطبقت الباحثة مقياس النهوض الأكاديمي والذي يتكون من (٤٣) مفردة، وتم التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس من حيث الصدق والثبات والاتساق الداخلي، وأشارت النتائج إلى تمتع مقياس النهوض الأكاديمي بصدق وثبات مرتفع؛ وبالتالي فهو صالح للتطبيق.

Abstract:

The current research aims to develop an academic resilience scale for students in the basic education stage, and to verify its psychometric properties. The research sample consisted of (200) male and female students in the basic education stage, with ages ranging from (9-13) years, with a mean age of (11.07) years and a standard deviation of (1.184). The researcher administered the academic resilience scale, which consists of (43) items, and verified the psychometric properties of the scale in terms of validity, reliability, and internal consistency. The results indicated that the academic resilience scale demonstrates high levels of validity and reliability, and therefore, it is suitable for application.

مقدمة البحث:

النهوض الأكاديمي هو عملية تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ والمؤسسات التعليمية. يتضمن ذلك تحسين مستوى التعليم والتدريب والبحث العلمي، وزيادة جودة المناهج الدراسية وتطوير أساليب التدريس. كما يشمل النهوض الأكاديمي تطوير المؤسسات التعليمية من خلال تحديث البنية التحتية وتقديم خدمات دعم للتلاميذ، بالإضافة إلى تشجيع المشاركة في المجتمع الأكاديمي على المستوى المحلي والدولي. يهدف النهوض الأكاديمي إلى تحقيق أفضل نتائج للتلاميذ وزرع روح التفاني فيها.

أشار مارتن ومارش (٢٠٠٨) Martin & Marsh إلى أن النهوض الأكاديمي عنصر هام في التكيف مع تحديات التعليم، فيرى مارتن النهوض الأكاديمي بأنه مصطلح يصف قدرة التلاميذ على الإندماج الناجح للمشاكل بعد الفشل في التعليم من خلال عوامل مثل الكفاءة الذاتية والإلتزام ويواجه العديد من التلاميذ التحديات والإخفاقات والإجهاد كجزء من الحياة الأكاديمية الجامعية اليومية، إلى أن أحد العناصر الرئيسية في توافق التلاميذ يتماشى مع التحديات الأكاديمية هو تعزيزها، وأشاروا من خلال إستعراض الدراسات إلى أن النهوض الأكاديمي قد تشكل من الدراسات المتعلقة بالمرونة المتعلقة بأدب الأطفال المعرضين للخطر نفسياً، ووصف التلاميذ على الرغم من تجربة الصعوبات الخطيرة والحادة والمزمنة تغلبوا على المشكلات ونجحوا في التعليم.

والنهوض الأكاديمي يصف قدرة الطالب على التكامل الناجح للمشكلات بعد الإخفاقات والصعوبات الأكاديمية، والتي يتم تحسينها من خلال عوامل مثل الكفاءة الذاتية والالتزام وتحسين السيطرة، وبعبارة أخرى، يتمثل النهوض الأكاديمي بأنه قدرة الطالب على التغلب بنجاح على الصعوبات والتحديات الخاصة بالحياة التعليمية اليومية (مثل الأداء الضعيف والموعد النهائي للواجبات المنزلية، وضغوط الواجبات المنزلية والواجبات المنزلية الصعبة) بالإضافة إلى هذه الميزات يتوقع النهوض الأكاديمي ثلاث نتائج تعليمية ونفسية هي متعة الدراسة، والحضور في الصف، واحترام الذات بشكل عام. ويشير النهوض الأكاديمي بشكل عام قدرة التلاميذ على التأقلم مع التحديات اليومية في الحياة الأكاديمية، خاصةً خلال فترة الانتقال الأولى في التعليم. يتجاوز النهوض الأكاديمي الصعوبات الروتينية الضرورية لتحقيق النجاح الأكاديمي. فأشار داتو ويانج (٢٠١٩) Datu & Yang إلى أن النهوض الأكاديمي يرتبط بالنتائج المثلى، واستهدفت دراسته إستكشاف أسباب قدرة النهوض الأكاديمي على التنبؤ بالأداء الأكاديمي الإيجابي، من خلال إرتباط النهوض الأكاديمي بأبعاد التحفيز الأكاديمي والإنجاز، وأشارت نتائج دراسته إلى وجود تأثير غير مباشر للنهوض الأكاديمي على الإنجاز الأكاديمي، وأن النهوض الأكاديمي إرتبط بمستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي.

ويتأثر النهوض الأكاديمي بالعوامل النفسية، فتناولت دراسة ربيع (٢٠١٥) Rabiel التعرف على العلاقة بين العوامل النفسية المستقرة (الذكاء والشخصية) وغير المستقرة (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والمشاركة الأكاديمية والمهارات الأكاديمية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي)، وأشارت النتائج أنه في حالة العوامل المستقرة ، يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي سلبًا عن طريق العصابية وإيجابياً عن طريق الانقلاب، في حين أن العوامل النفسية غير المستقرة والمهارات الأكاديمية والمشاركة الأكاديمية قد تتنبأ بالنهوض الأكاديمي يمكن الإستنتاج أن النهوض الأكاديمي يتأثر ببعض العوامل النفسية المستقرة وغير المستقرة ويجب مراعاة كلا العاملين من أجل تعزيز النهوض الأكاديمي.

مشكلة البحث:

يواجه التلاميذ العديد من التحديات الأكاديمية والضغوط الناجمة عنها مثل الأداء الضعيف في الإمتحانات، والمواعيد النهائية الضيقة للمشاريع والواجبات، والتوازن بين الحياة الدراسية والحياة الشخصية. يُعد النهوض الأكاديمي مهارة حيوية تساعد التلاميذ على التكيف والتغلب على هذه التحديات بنجاح، ولكن لا يزال هناك حاجة لفهم أعمق لعوامل النهوض الأكاديمي التي تؤثر على التلاميذ وتعزز قدراتهم على التكيف والتحقيق الدراسي.

وقد لاحظت الباحثة عدم وجود مقياس في البيئة العربية – في حدود علم الباحثة – قادر على قياس النهوض الأكاديمي لدى عينة الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي وفقًا لطبيعة البيئة وثقافتها وطبيعة المشكلات الدراسية الخاصة بها،ومن هذا المنطلق إنبثقت مشكلة الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

– هل يمكن إعداد مقياس للنهوض الأكاديمي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي يتميز بخصائص سيكوميترية مناسبة؟

أهداف البحث:

– إعداد مقياس للنهوض الأكاديمي.

– التعرف على الخصائص السيكوميترية من حيث الصدق والثبات.

أهمية البحث:

أهمية نظرية:

تتحدد أهمية البحث الحالي في أنه يساعد في فهم عوامل النهوض الأكاديمي وتأثيرها على التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي في التكيف والتحصيل الأكاديمي المُقدم للتلاميذ من خلال تحديد العوامل الرئيسية التي تعزز النهوض الأكاديمي، مما يساعد

المؤسسات التعليمية في عمل برامج واستراتيجيات فعالة لدعم التلاميذ ومساعدتهم على التكيف والنهوض الأكاديمي.

أهمية تطبيقية:

تتمثل في إمداد المكتبة العربية بمقياس النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي نابع من البيئة المصرية.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي فيما يلي:

١. **الحدود الموضوعية:** وتحددت بالمتغيرات التي يتناولها البحث بالدراسة وهي: النهوض الأكاديمي.

٢. **الحدود البشرية:** تحددت بعينة تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (المرحلة الابتدائية، المرحلة الإعدادية).

٣. **الحدود الزمنية:** طُبقت أداة البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

٤. **الحدود المكانية:** طُبقت أداة البحث في بعض مدارس إدارة (المعصرة) التعليمية.

مصطلحات البحث:

أولًا: مفهوم النهوض الأكاديمي:

يُعرف إصطلاحًا بأنه مفهوم مظلي يشمل طيف واسع من تجارب التفكير التي قد تتشارك في بعض الملامح بينما تختلف في البعض الأخر، وذلك فيما يتصل بالعمدية، والاستقلالية عن المثير الخارجي وعدم الإستجابة للمشتتات، والاتصال بالمهمة الأساسية، وثبات محتوى التفكير (Seli et al., 2018).

وعُرف النهوض الأكاديمي إجرائيًا بأنه **قدرة الطلاب على التغلب بنجاح على التحديات والصعوبات والإنتكاسات المعتادة في الحياة اليومية الدارسية ومشاركتهم الفعالة بالأنشطة المدرسية المختلفة.** ويتكون النهوض الأكاديمي من خمسة محاور هم (الكفاءة الذاتية/ المشاركة الأكاديمية/ القلق الدافع الأكاديمي/ مواجهة الضغوط الدراسية/ العلاقة بين الطالب والمعلم).

ثانيًا: مرحلة التعليم الأساسي:

تُعرف إصطلاحًا بأنها " التعليم الذي يهدف إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة، بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلى أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهني مكثف، وذلك من أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطنًا منتجًا في بيئته ومجتمعه.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

النهوض الأكاديمي:

أولًا: مفهوم النهوض الأكاديمي:

يعرفه كل من مارتن ومارش Martin & Marsh (2008) بأنه قدرة الطلاب على التعامل بنجاح مع النكسات الأكاديمية والتحديات التي يواجهونها في الدورة العادية للحياة المدرسية.

ويعرفه داتو ويانج (٢٠١٦) Datu & Yang بأنه قدرة الطلاب على التعامل مع العقبات اليومية في سياقات المدرسة. وبأنه الإستجابة الإيجابية والبناءة والتكيفية لأنواع مختلفة من التحديات والعقبات التي يواجهها الطالب في مجال الدراسة المستمر.

ويُعرّف بأنه قدرة الطلاب على مجابهة التحديات والعقبات والشدائد الكثيرة في عددها والضعيفة في شدتها، والتي قد تواجههم في أثناء حياتهم اليومية بطريقة إيجابية تتسم بالفاعلية الذاتية التي تحقق الثقة، والهدوء وتكسبهم القدرة على القيام بعمليات التنسيق والتخطيط بطريقة تتمتع بالاستقلالية الذاتية والالتزام والمثابرة (محمد يحيي حسين، ٢٠١٨، ١١٩).

ويُعرّف أيضًا بأنه قدرة الطلاب على تخطي المشكلات اليومية التي تواجههم في نطاق المناخ المدرسي سواء كانت داخل حجرة الصف الدراسي أو خارجها، مما يؤدي بهم إلى الوصول إلى حالة من التوازن لديهم والحصول على نتائج إيجابية في مسار تعليمهم (شيري مسعد حليم، ٢٠١٩، ٣٠٢).

وبأنه نجاح الطالب في التغلب على التحديات الأكاديمية اليومية المعتادة التي يواجهها في مساره الأكاديمي (رانيا محمد عطية، 2020، ١٥٣-١٧٣).

وبالنظر إلى هذه التعريفات، يتضح أن النهوض الأكاديمي يمثل عاملا هاما في المشهد النفسي التربوي الذي يساعد الطلاب الذين يواجهون صعوبات في حياتهم الأكاديمية. ومن ثم يمكن تعريف النهوض الأكاديمي بأنه بنية تكيفية مرتبطة بالسلوكيات الإيجابية، تتمثل في قدرة الطالب على الإستجابة للتحديات في البيئة الأكاديمية، بالتأقلم بفاعلية عند مواجهة النكسات الشائعة التي تتم مواجهتها بشكل منتظم، والتعامل مع

النضالات اليومية والتحديات التعليمية والعقبات الأكاديمية التي تواجهه في المعاملات اليومية للحياة الأكاديمية.

ثانيًا: أبعاد النهوض الأكاديمي:

بناءًا على ما تم الاطلاع علية من دراسات في البيئتين العربية والأجنبية – في حدود علم الباحثة – أمكن تحديد أبعاد النهوض الأكاديمي في خمس أبعاد هي:

1 – الكفاءة الذاتية: (self-efficacy)

تعتبر الكفاءة الذاتية محوراً أساسياً في نظرية المعرفة الاجتماعية. تستند هذه النظرية إلى الفكرة أن الفرد لديه القدرة على تنظيم سلوكه نتيجة لاعتقاداته الشخصية وإدراكه المعرفي لقدراته الشخصية. يمتلك الأفراد نظاماً يمكنهم من السيطرة على معتقداتهم الذاتية، وبناءً على ذلك، يؤثر الشكل الذي يفكر به ويعتقد به الفرد في سلوكه. تُعَدُّ هذه المعتقدات المفتاح الرئيسي لتحفيز سلوك الفرد، حيث يقوم الفرد بتفسير إنجازاته استناداً إلى القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها. وبالتالي، يبذل الفرد قصارى جهده ويتأثر بشكل كبير بالكفاءة الذاتية في تحقيق النجاح. تتمثل الكفاءة الذاتية في نظام الإدراكات الشخصية للفرد حول قدراته وإمكانياته في تنفيذ المهام المعينة في مختلف مواقف الحياة (عاشور موسى الزهيري، ٢٠١٢، ١–٣٨).

وتُعرفها الباحثة بأنها قدرة التلميذ على فهم قدراته وإمكانياته وتحديد الأهداف التعليمية التي تتناسب معها بشكل يحقق النجاح، وسعيه إلى تطوير مهاراته ومعارفة لتحقيق أهدافه وتمتعه بالثقة في أدائه.

٢ – المشاركة الأكاديمية: (Academic competence)

وهي عملية تشجيع ومشاركة الطلاب في الأنشطة الأكاديمية والثقافية والفنية والرياضية خارج البيئة الصفية التقليدية. يهدف هذا النوع من المشاركة إلى تطوير قدرات الطلاب ومواهبهم وتحسين مستواهم الأكاديمي والشخصي. وعرفها Abolmaali et al. (1992) بأنها الإستثمار النفسي للطالب في جهد موجه نحو التعلم أو الهدف، وإتقان المهارات والمعارف والحرف التي يهدف العمل الأكاديمي إلى تعزيزها.

وتُعرفها الباحثة بأنها قدرة التلميذ على التعامل بشكل إيجابي داخل الفصل والإنغماس التام والتركيز الكامل على المهمة الأكاديمية والمبادرة في تقديم العون لزملائه والحرص على المشاركة بالأنشطة المدرسية الجماعية لتحقيق النجاح.

٣ – القلق الدافع الاكاديمي: (Academic motivation anxiety)

القلق الدافع الأكاديمي هو حالة من القلق والتوتر التي يشعر بها الطلاب أو المتعلمون نتيجة للتحديات والمتطلبات الأكاديمية التي يواجهونها في البيئة التعليمية. يُعتبر القلق الدافع الأكاديمي أحد أشكال القلق التي تتعلق بالأداء الأكاديمي والنجاح، ويمكن أن يترافق مع اقتراب موعد الامتحانات، العروض الفصلية، وأوقات تقديم الأبحاث أو المشاريع الهامة.

يمكن أن يكون القلق الدافع الأكاديمي مفيدًا بعض الشيء حيث يحفز الطلاب للعمل بجد وتحقيق التحصيل الأكاديمي المطلوب، لكن في بعض الأحيان يمكن أن يصبح ضارًا إذا كان مستوى القلق مرتفعًا جدًا ويؤثر سلبًا على التركيز والأداء الأكاديمي.

وتُعرفه الباحثة بأنه الانفعالات المحفزة التي يشعر بها التلميذ بصورة مستمرة وتدفعه إلى العمل والإنجاز واستخدام كل طاقاته لمواجهة المواقف المختلفة وتحقيق النجاح الأكاديمي.

٤ – مواجهة الضغوط الدراسية: (Coping with academic stress)

حيث الالتزام والمرونة اللازمة لتحقيق النجاح في مواجهة التحديات والصعاب. ويتعلق الأمر بإصرار الطالب على متابعة دراسته الأكاديمية وعدم الانسحاب منها، واستمراره في مواجهة الصعاب بعزيمة وإصرار، وذلك بالرغم من العوائق التي يواجهها.

وهذه الخاصية هي التي تميز الطلاب الذين يستطيعون مواجهة المصاعب والتعامل معها بإيجابية وكفاءة، مع الحفاظ على دافعيتهم وحماسهم لتحقيق أهدافهم الأكاديمية. ويرى أشرف محمد عطية (٢٠١١) أن هذه الخاصية تظهر في استمرار تحصيل الطالب على مستوى عالٍ، حتى مع وجود عواقب وعوامل المخاطرة التي تؤثر على الأداء الأكاديمي. بالتالي، يُمكن اعتبار هذه الخاصية مؤشراً على نجاح الطلاب أكاديمياً رغم التحديات التي يواجهونها وتعتبر هذه المواجهة والاستمرارية في التحصيل العلمي علامةً لقصة حياة الطالب الناجح أكاديمياً في ظل وجود الصعاب والمعوقات.

وتُعرفها الباحثة بأنها قدرة التلميذ علي التحمل والإصرار والمواصلة مع بذل الجهد في المهام الأكاديمية الصعبة ومواجهة العقبات والصعوبات الأكاديمية والتغلب عليها.

٥ – العلاقة بين الطالب والمعلم: (Teacher-student relationships)

تتمثل أهمية تطوير العلاقات الإيجابية بين الطلاب والمعلمين في إدراك الطلاب لكيفية التواصل مع المعلمين على المستوى الشخصي والاجتماعي والأكاديمي. إن تطوير هذه العلاقات يعد خطوة فعالة وضرورية لخلق بيئة تعليمية منضبطة وإيجابية. عندما يتعامل الطلاب مع المعلمين بالاحترام، يميلون إلى تقديرهم واحترامهم. ونتيجة لذلك،

يصبح الطلاب أكثر رغبة في تلبية توقعات المعلمين وإرضائهم، وبالتالي فإنهم يتصرفون بشكل مناسب وملائم في سلوكهم (أمل عبد المحسن الزغبي، ٢٠١٨، ٣٨٩-٤٤٦).

وتُعرفها الباحثة بأنها قدرة التلميذ على التواصل الفعال بينه وبين مُعلمه، متضمنًا التواصل الشخصي والاجتماعي والأكاديمي، مما يدفعه إلى مزيد من التقدم الدراسي.

ثالثًا: الفرق بين النهوض والصمود الأكاديمي:

بناءً على ما ورد، يتم تأكيد وجود اختلاف بين متغير النهوض الأكاديمي ومتغير الصمود الأكاديمي. على الرغم من أنهما مرتبطان، إلا أنهما يتصفان بارتباط مختلف مع النتائج السلبية على مستوى الأداء الأكاديمي.

دراسة Martin (2013, 66) وجدت أن النهوض الأكاديمي يرتبط بشكل أكبر مع النتائج السلبية ذات المستوى المنخفض، مثل القلق وتجنب الفشل والضغط غير المؤكد. في المقابل، يرتبط الصمود الأكاديمي بشكل أكبر مع النتائج السلبية ذات المستوى الأعلى، مثل العجز الذاتي وتجنب المشاركة.

وهذه النتائج قد تكون ذات أهمية في فهم أداء الطلاب الأكاديمي وتأثير النهوض الأكاديمي والصمود الأكاديمي على النتائج السلبية التي يمكن أن تؤثر على تحصيلهم الدراسي وسلوكهم في البيئة الأكاديمية.

النماذج المفسرة للنهوض الأكاديمي:

تم ربط النماذج المفسرة للنهوض الأكاديمي بالعديد من نظريات الدافعية التي تشكل أساساً لفهم هذا المتغير ووضع تصور عام لبنائه، مثل نظرية الدافعية لتحقيق الذات والدافع للإنجاز الأكاديمي، وعوامل الدافع الداخلية والخارجية وفاعلية الذات وموضع الضبط والإعزاءات السببية والتوجه نحو الهدف، هذه النظريات تقدم فهمًا أعمق حول أسباب وكيفية أداء التلاميذ لأعمالهم الأكاديمية، وتوفر أفكارًا حول كيفية تعزيز ثقتهم بالنفس للنهوض مجددًا بعد حدوث صعوبات من بين هذه النماذج:

نموذج الدافعية وعجلة المشاركة: Motivation and Engagement Wheel الذي يركز على الأفكار والسلوكيات التي تشكل أساس الأداء الأكاديمي.

كما يتضمن هذا النموذج العديد من الأبعاد المختلفة التي تؤثر على المشاركة الأكاديمية، مثل السلوكيات المعززة والأفكار الداعية المعززة والمكابرة وقيمة المهمة وتوجهات الاتقان والتخطيط والتوافع الحقيقي وإدارة المهمة، وإن هذا النموذج يساهم في فهم آليات تكيف المتعلمين ويتكون من مجموعة من الأبعاد المعرفية للتكيف تشمل الكفاءة الذاتية وهدف توجهات الإتقان وقيمة المهمة، وهذه البنى الدافعية الرئيسية تؤثر بشكل كبير على النهوض الأكاديمي.

يقوم هذا النموذج بتوضيح عجلة الدافعية والسلوكيات المتركزة على المشاركة الأكاديمية باعتبارها آليات لتكيف المتعلمين. تتكون هذه العجلة من عدة أبعاد تظهر من خلال أربعة أرباع:

١- الأبعاد المعرفية للتكيف: هذه البنية تحدد ثلاثة بنى دافعية رئيسية، وهي الكفاءة الذاتية، وهدف التوجهات نحو الإتقان، وقيمة المهمة. الطلاب الذين يشعرون بقدرتهم وكفاءتهم في مواجهة المهام الأكاديمية يميلون إلى تحقيق تقدم أكبر في مسيرتهم الأكاديمية. كما يميل الطلاب الذين يتبنون أهداف تعلمية وفهمية، ويرون المدرسة مفيدة ومثيرة للاهتمام، إلى تحقيق نجاح أكبر في المهام الأكاديمية.

٢- الأبعاد السلوكية للتكيف: هذا الربع يتضمن مفاهيم التنظيم الذاتي مثل المثابرة والتخطيط وإدارة المهام. الفرد الذي يتمتع بالتنظيم الذاتي يمكنه التنبؤ بنجاحه ويتجه نحو استراتيجيات تكيفية في مجال المهام الأكاديمية. الطلاب الذين يسعون لفهم وحل المشكلات الصعبة يظهرون تفوقًا أكبر في مسارهم الدراسي.

٣- الأبعاد المعرفية لسوء التكيف: هذا الربع يتناول مفاهيم مثل القلق، وتجنب الفشل، وفقدان الثقة. الطلاب الذين يعانون من القلق أو يشعرون بعدم الثقة في أدائهم الأكاديمي يمكن أن يواجهوا صعوبة في تحقيق تكيف جيد.

٤- الأبعاد السلوكية لسوء التكيف: التعطيل الذاتي وعدم المشاركة يعوقان تقدم الطلاب، حيث يمنعون أنفسهم من المشاركة في أنشطة قد تسهم في نجاحهم الدراسي، مثل تأجيل مهامهم أو الاستعداد السيئ للامتحانات، ويستخدمون ذلك كعذر لتبرير أدائهم الضعيف. بالإضافة، عدم المشاركة يؤدي إلى إحساس اليأس تجاه مواضيع دراسية معينة أو حتى تخليهم عن الالتحاق بالمدرسة بشكل عام. هذا يمكن أن يؤدي إلى قبول الفشل كخيار وحيد أو تظهير العجز المكتسب، وهو ما يتعارض مع تحقيق التفوق.

النموذج الخماسي ٥ لـ (Martin and marsh 2007)

أجرى Martin and Marsh (2007) دراسة استهدفت ٥٩٨ طالبًا من الصفوف الثامنة والعاشرة في خمس مدارس استرالية مرموقة، بهدف تقييم تقدمهم الأكاديمي في مادة الرياضيات. تمت المراجعة مرتين، الأولى في منتصف السنة الدراسية والثانية في نهاية العام. قام الباحثان بتفريض خمسة متغيرات محتملة تؤثر في التقدم الأكاديمي وهي الاعتماد على الذات، عدم الثقة المستقرة، التشبّث الأكاديمي، القلق، علاقة المعلم والطالب.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن هذه المتغيرات الخمسة تمثل الجزء الأكبر من التباين في التقدم الأكاديمي، مما يشير إلى أن العوامل النفسية تلعب دورًا مهمًا في قدرة الطلاب

على مجابهة التحديات الأكاديمية. وبالتالي، تم اعتبارها العوامل الأكثر ملاءمة لقياس تقدم الطلاب في المجال الأكاديمي (Strickland, 2015, ٢٨).

وفي إطار النهوض الأكاديمي أجريت عدة أبحاث حاولت تحديد أبعاد للنهوض الأكاديمي حيث تناول الباحثين النهوض الأكاديمي كمفهوم أحادي البعد إلى أن تحول هذه الإتجاه بعد عام (٢٠٠٧) إلى النهوض الأكاديمي كمفهوم متعدد الأبعاد، فأشار مارتن ومارش (٢٠٠٨)، وبوتوين (٢٠١٢)، ومالبيرج (٢٠١٣) و زاده وبينافاندي (٢٠٢٠) إلى أن أبعاد النهوض الأكاديمي تتمثل في الفعالية الذاتية، التخطيط، التحكم، المثابرة، القلق المنخفض، وأشار ستريكلاند (٢٠١٥) وكولي وأخرون (٢٠١٥) أن أبعاد النهوض الأكاديمي تتمثل في التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي، مواجهة الضغوط والعقبات الدراسية اليومية، والتوجه الإيجابي رغم المشكلات، وأشارت أمل الزغبي (٢٠١٨) إلى أن أبعاد النهوض الأكاديمي تتمثل في فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم، وأشارت كلًا من شيري مسعد (٢٠١٩) ورانيا عطيه (٢٠٢٠) إلى أن أبعاد النهوض الأكاديمي تتمثل في الفعالية الذاتية السيطرة غير المؤكدة، القلق، الاندماج الأكاديمي، العلاقة المتبادلة بين الطالب والمعلم.

إجراءات البحث:

عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس النهوض الأكاديمي:

تكونت العينة من (٢٠٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١٣) سنة، بمتوسط عمري قدره (١١.٠٧) وانحراف معياري قدره (١.١٨٤)، وبواقع (٨٥ ذكور، ١١٥ إناث)، والهدف منها هو التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث، ويوضح الجدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة من حيث العمر الزمني.

جدول (١)

الانحرافات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة البحث من حيث العمر الزمني.

م	المتغير	المجموعة	العدد (ن)	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري لأعمارهم الزمنية	النسبة المئوية
١	النوع	ذكور	٨٥	١٠.٨٩	١.٢٠٥	%٤٢.٥
		إناث	١١٥	١١.٢٠	١.١٥٦	%٥٧.٥
٢	نوع التعليم	حكومي	٨٢	١١.٠٩	١.١٥٧	%٤١
		خاص	٥٧	١١.١١	١.٢٢٠	%٢٨.٥
		أزهري	٦١	١١.٠٢	١.٢٠٤	%٣٠.٥
٣	المرحلة الدراسية	الابتدائية	١٢٦	١٠.٣٤	٠.٨١٢	%٦٣
		الإعدادية	٧٤	١٢.٣١	٠.٤٦٦	%٣٧
العينة السيكومترية		ككل	٢٠٠	١١.٠٧	١.١٨٤	%١٠٠

أدوات البحث الحالي:

-مقياس النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي

قامت الباحثة الحالية بإعداد مقياس لقياس النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، كما قامت بالتحقق من خصائصه السيكومترية على النحو التالي:

١. هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وذلك من خلال خمسة عوامل فرعية: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، المشاركة الأكاديمية، القلق الدافع الأكاديمي، مواجهة الضغوط الأكاديمية، العلاقة بين التلميذ والمعلم.

٢. وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٣) مفردة، وأمام كل مفردة ثلاثة بدائل هي (دائمًا، أحيانًا، أبدًا)، ويختار تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بديلًا واحدًا لكل مفردة من البدائل السابقة، ويتم تصحيح المفردات الإيجابية باتجاه (٣-٢-١) والمفردات السلبية باتجاه (١-٢-٣)، بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٤٣ : ١٢٩)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى النهوض الأكاديمي، وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي،

٣. خطوات إعداد المقياس:

خطوات إعداد المقياس:

مرت عملية الإعداد بمجموعة من المراحل حتى وصل المقياس إلى صورته النهائية:

- الاطلاع على التراث السيكولوجي في مجال النهوض الأكاديمي وذلك في الدراسات الأجنبية والعربية.
- وقد قامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية للتأكد من وجود المتغير على عينة الدراسة مما ساهم فى تحديد أبعاد المقياس الحالي.
- وتمكنت الباحثة من تحديد الأبعاد الفرعية للنهوض الأكاديمي بما يتلاءم مع أهداف الدراسة وطبيعة العينة، ووضعت التعريفات الإجرائية للأبعاد الفرعية، وتمكنت من قياسها إجرائيًا وكانت العبارات في صورة عبارات، وبلغ عدد بنود المقياس (٤٣) بندًا وزعت على خمسة أبعاد للنهوض الأكاديمي، وراعت الباحثة أن تكون العبارات واضحة ومحددة وبعيدة عن الغموض لتتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية للعينة.

١-التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية من خلال حساب الصدق والثبات والاتساق الداخلي للمقياس، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أولًا: صدق المقياس

صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

قامت الباحثة بعرض المقياس على (١٥) أساتذة من المتخصصين في مجالات الصحة النفسية والتربية الخاصة وعلم النفس؛ لإبداء الآراء والمقترحات حول مفردات المقياس من حيث مدى وضوح الصياغة اللغوية ومدى ملائمة المفردة لقياس البعد الذي تنتمي إليه، وبناءً على توجيهاتهم تم تعديل بعض المفردات من حيث الصياغة اللغوية.

١-صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

يقصد بصدق المقارنة الطرفية أو الصدق التمييزي بين الفئة العليا (أعلى ٢٥%) والفئة الدنيا (أدنى ٢٥%) من أفراد عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (ن=٢٠٠) على العوامل الفرعية لمقياس النهوض الأكاديمي والمقياس ككل، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٢)

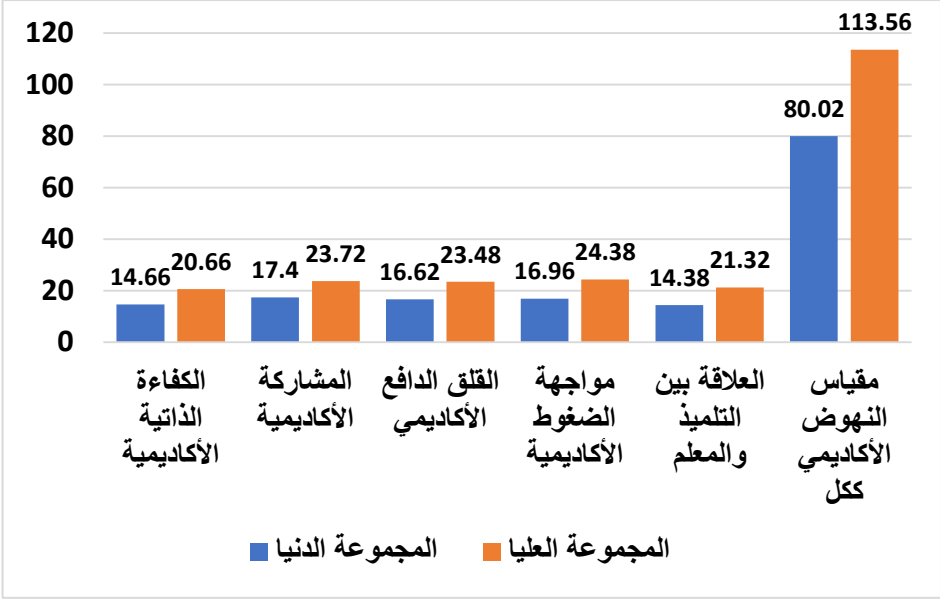
نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس النهوض الأكاديمي (ن=٢٠٠).

المقياس وعوامله الفرعية	الفئة الدنيا (ن= ٥٠)		الفئة العليا (ن= ٥٠)		قيمة " ت " المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)		
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	١٤.٦٦	٢.٨٣٣	٢٠.٦٦	١.٨٢٥	-١٢.٥٩٠	(٠.٠٠) دالة عند ٠.٠٠١
المشاركة الأكاديمية	١٧.٤٠	٢.٢١٣	٢٣.٧٢	١.٨٤١	-١٥.٥٢٤	(٠.٠٠) دالة عند ٠.٠٠١
القلق الدافع الأكاديمي	١٦.٦٢	٢.٩٢٧	٢٣.٤٨	٢.٠٣٣	-١٣.٦١٢	(٠.٠٠) دالة عند ٠.٠٠١
مواجهة الضغوط الأكاديمية	١٦.٩٦	٣.٩٦٤	٢٤.٣٨	١.٦١٥	-١٢.٢٥٨	(٠.٠٠) دالة عند ٠.٠٠١
العلاقة بين التلميذ والمعلم	١٤.٣٨	٣.٢٢٥	٢١.٣٢	١.٧٥٥	-١٣.٣٦٥	(٠.٠٠) دالة عند ٠.٠٠١
مقياس النهوض الأكاديمي ككل	٨٠.٠٢	١٠.٦٥٩	١١٣.٥٦	٤.٤٣٢	-٢٠.٥٤٥	(٠.٠٠) دالة عند ٠.٠٠١

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ ودرجات حرية (٩٨) = ١.٩٨٠

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠.٠١ ودرجات حرية (٩٨) = ٢.٦١٧

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم " ت " دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)، الأمر الذي يشير إلى القدرة التمييزية للمقياس بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي عينة البحث وصلاحيته للتطبيق، والشكل البياني التالي يوضح الفروق بين مجموعتي أعلى وأدنى الأداء على مقياس النهوض الأكاديمي:



شكل (١) الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي أدنى وأعلى الأداء على مقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية.

٣-الصدق العاملي Factorial Validity

تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التي وضعها هوتيلينج Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v.25)، والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذي وضعه جوتمان Guttman، وفي ضوء هذا المحك يقبل العامل الذي يساوي أو يزيد جذره الكامن عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التي تشبع عليها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (٠.٣)، وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملي دقة ومميزات، ومن أهمها إمكانية استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطية للمتغيرات في أقل عدد من العوامل.

تم إجراء التحليل العاملي على عينة قوامها (٢٠٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وتم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث جاءت القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط أكبر من (٠.٠٠٠٠١)، وتم حساب اختبار كايزر-ماير أولكن لكفاية العينة قيمته (٠.٨٠٩) وهي قيمة أكبر من (٠.٥) لذا يُعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericity (٢٧١٧.٧٦٥) بدرجة حرية (٩٠٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)، وبهذا فإن البيانات

تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≥ ١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠.٣٠)، وحذف العوامل التي تشبع عليها أقل من ثلاثة بنود. وأسفرت نتائج التحليل العاملي لمفردات المقياس عن وجود (٥) خمسة عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (٣٩.٢٤٢%) من التباين الكلي، ويوضح جدول (٤) مصفوفة العوامل الدالة إحصائيًا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا الفاريماكس Varimax، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (٣)

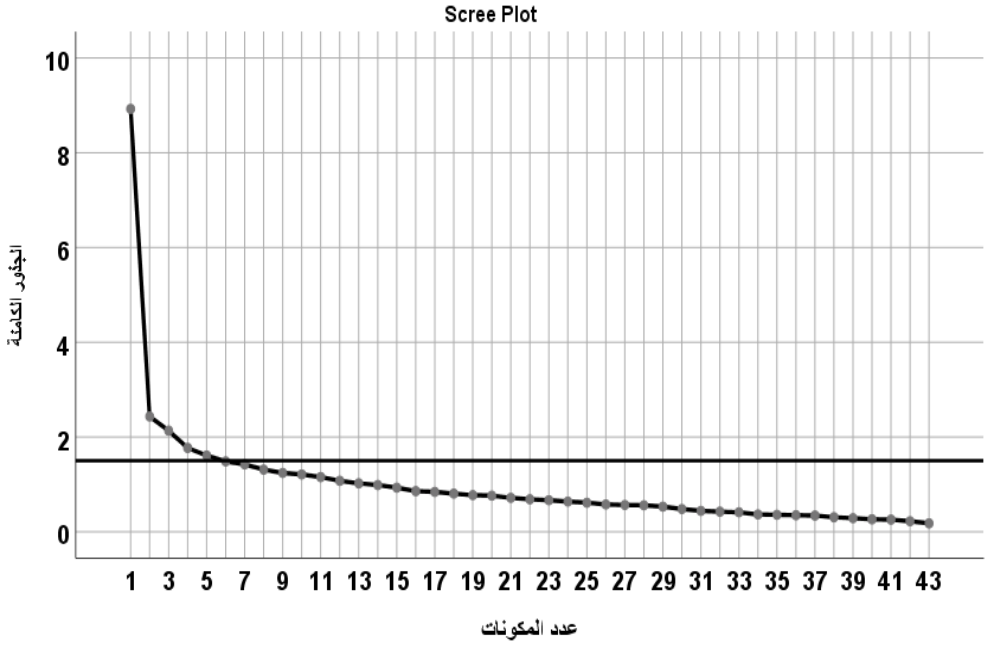
مصفوفة العوامل الدالة إحصائيًا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور (مقياس النهوض الأكاديمي).

العوامل / المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
٣٢	٠.٦٣١				
٣٥	٠.٦١٨				
٣٣	٠.٥٧٢				
٢٧	٠.٥٧٠				٠.٣٠٦
٣٧	٠.٥٥٩				
٣٠	٠.٥٤٨				
٢٤	٠.٤٩٨		٠.٤٣١		
٧	٠.٤٦٤				
٣١	٠.٤٥٥				
٣٤	٠.٤٠١				
٢٨	٠.٣٥٢				
٩		٠.٦٥١			
٤١		٠.٦٢٩			
٦		٠.٥٦٢			
٤٠		٠.٥١٢			٠.٣٦٧
٣٦	٠.٣١٢	٠.٥٠٥			
٢٩		٠.٤٨٢			
٤٣		٠.٤٨٠			٠.٣١٥
٣٨		٠.٤٥١			
٣٩		٠.٤٢١			
١			٠.٦٣٣		

العوامل / المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
٥		٠.٣٣٤	٠.٥٩٢		
٢			٠.٥٤٣		٠.٣٦٨
١٣	٠.٣٣١		٠.٤٧٨		
٨		٠.٣٩١	٠.٤١٣		
٤			٠.٣٧٤		٠.٣٣٢
٢٥	٠.٣٦٧		٠.٣٧١		
٣			٠.٣١٠		
١٧				٠.٦٤٧	
١٤				٠.٥٨٢	
٢٢				٠.٥٦٨	
١٦			٠.٣٢٠	٠.٥٤٢	
١٠	٠.٣٦٧			٠.٥١٦	
١١				٠.٤٩٥	
١٢		٠.٣١٥		٠.٤٥٣	
١٥				٠.٤٣٣	٠.٣٣٩
٤٢				٠.٣٠٧	
٢٦					٠.٦١٣
٢٠	٠.٣٦٩				٠.٥٣٧
١٨					٠.٥٠٦
٢١					٠.٤٨٨
٢٣	٠.٣٤٦				٠.٣٧٧
١٩		٠.٣٣٦	٠.٣٢٣		٠.٣٧١
الجذر الكامن	٤.٤٦٧	٣.٦١	٣.٠٢١	٢.٩	٢.٨٧٦
نسبة التباين	%١٠.٣٨٩	%٨.٣٩٥	%٧.٠٢٥	%٦.٧٤٤	%٦.٦٨٩
نسبة التباين التراكمية	%١٠.٣٨٩	%١٨.٧٨٤	%٢٥.٨٠٩	%٣٢.٥٥٣	%٣٩.٢٤٢
اختبار كايزر-ماير-أوليكن	(٠.٨٠٩) أكبر من ٠.٦٠				
اختبار بارتليت	(٢٧١٧.٧٦٥) دالة عند مستوى ٠.٠٠١				

والشكل البياني (٢) يوضح عدد العوامل المستخرجة **[1]:

شكل بياني (٢) عدد العوامل المُستخرجة في مقياس النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ



مرحلة التعليم الأساسي.

ويتضح من الشكل البياني (٢) أن عدد النقاط التي تسبق الخط المستقيم أو تقع على الخط الذي يقطع المنحنى بالعرض هي خمس نقاط أي أن هناك خمسة عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، لذا فإن عدد العوامل الأنسب لإجراء التحليل العاملي هو (٥) عوامل كما توصلت إليها نتائج التحليل العاملي، وباستقراء النتائج الواردة في الجدول السابق يتضح أن جميع تشبعات المفردات أعلى من ٠.٣٠؛ ومن ثم يظل طول المقياس يتكون من (٤٣) مفردة، وفيما يلي تفسير هذه العوامل سيكولوجيًا بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا:

**** [1]عدد العوامل في هذا الشكل هو عدد النقاط التي تسبق الخط المستقيم أو تقع على الخط الذي يقطع المنحنى بالعرض.**

جدول (٤)

درجات تشبع مفردات العامل الأول مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
٣٢	عند ازدياد المهام الدراسية أفقد رغبتي في تناول الطعام.	٠.٦٣١
٣٥	لدى إصرار على النجاح فيما يُكلف إلي من مهام دراسية.	٠.٦١٨
٣٣	الصعوبات الدراسية تُفقدني الاستمتاع بحياتي.	٠.٥٧٢
٢٧	أشعر بأن التكليفات الدراسية عبء علي	٠.٥٧٠
٣٧	يتفهم مُعلمي احتياجاتي الخاصة ويساعدني في تحقيقها.	٠.٥٥٩
٣٠	أحاول التخفيف من الصعوبات الدراسية عن طريق تنظيم يومي والتخطيط له	٠.٥٤٨
٢٤	أشعر بالحزن إذا لم أحصل علامات مرتفعة بالامتحانات.	٠.٤٩٨
٧	أستفيد من الموارد التعليمية المتاحة (المكتبات – الأنترنت).	٠.٤٦٤
٣١	يؤثر ازدياد حجم المهام الدراسية علي صحتي النفسية.	٠.٤٥٥
٣٤	أُجيد التعامل مع الصعوبات الدراسية.	٠.٤٠١
٢٨	الامتحانات من أبرز المصادر التي تسبب لي التوتر وتؤثر على أدائي	٠.٣٥٢

يتضح من جدول (٥) أن تشبعات هذا العامل تراوحت بين (٠.٣٥٢ : ٠.٦٣١) وبلغ جذرها الكامن (٤.٤٦٧)، ويفسر هذا العامل (١٠.٣٨٩**%**) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تتضمنه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل من الناحية النظرية والنفسية "**مواجهة الضغوط الأكاديمية**".

جدول (٥)

درجات تشبع مفردات العامل الثاني مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
٩	أشارك زملائي في الأنشطة الدراسية المختلفة.	٠.٦٥١
٤١	أُشارك في أنشطة خارجية مع مُعلميني كالرحلات والحفلات.	٠.٦٢٩
٦	أشعر بالرضا تجاه مستواي الدراسي الحالي.	٠.٥٦٢
٤٠	ينظر إلى مُعلمي على أنني مجرد تلميذ بالفصل.	٠.٥١٢
٣٦	أشعر بالثقة والراحة عندما أتعامل مع مُعلمي.	٠.٥٠٥
٢٩	أُحاول تجنب الصعوبات الدراسية بشتى الطرق.	٠.٤٨٢
٤٣	أتجنب مناقشة المُعلم في الأمور الدراسية خوفًا منه.	٠.٤٨٠
٣٨	يُشجعني مُعلمي على المشاركة في الأنشطة الصفية.	٠.٤٥١
٣٩	يُتابع مُعلمي تطوري الدراسي.	٠.٤٢١

يتضح من جدول (٥) أن تشبعات هذا العامل تراوحت بين (٠.٤٢١ : ٠.٦٥١) وبلغ جذرها الكامن (٣.٦١)، ويفسر هذا العامل (٨.٣٩٥%) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تتضمنه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل من الناحية النظرية والنفسية " **العلاقة بين التلميذ والمعلم** ".

جدول (٦)

درجات تشبع مفردات العامل الثالث مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
١	أحدد أهدافي وفقًا لقدراتي.	٠.٦٣٣
٥	أُحضر جيدًا للامتحانات لضمان النجاح والتميز.	٠.٥٩٢
٢	درجاتي السيئة تؤثر على ثقتي بنفسي.	٠.٥٤٣
١٣	أتنافس مع زملائي في المسابقات الصفية بالمُعلمة.	٠.٤٧٨
٨	أتنافس مع زملائي للحصول على الدرجات الأعلى في الامتحان.	٠.٤١٣
٤	أسعى لاستخدام أساليب فعالة للدراسة والتعلم لتحقيق أهدافي.	٠.٣٧٤
٢٥	أعجز عن النوم قبل إنهاء مهامي الدراسية.	٠.٣٧١
٣	أثق في قدراتي الدراسية.	٠.٣١٠

يتضح من جدول (٦) أن تشبعات هذا العامل تراوحت بين (٠.٣١٠ : ٠.٦٣٣) وبلغ جذرها الكامن (٣.٠٢١)، ويفسر هذا العامل (٧.٠٢٥%) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تتضمنه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل من الناحية النظرية والنفسية "**الكفاءة الذاتية الأكاديمية**"

جدول (٧)

درجات تشبع مفردات العامل الرابع مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
١٧	أشعر بالضيق عند فوز أحد زملائي.	٠.٦٤٧
١٤	أُناقش المُعلم أثناء الشرح.	٠.٥٨٢
٢٢	أشعر باللامبالاة عندما يقترب موعد الامتحانات.	٠.٥٦٨
١٦	أساعد زملائي المتعثرين دراسيًا في تبسيط المعلومات الدراسية.	٠.٥٤٢
١٠	ابادر لمشاركة زملائي في العمل الجماعي.	٠.٥١٦
١١	أُشارك في التكاليف –المشاريع– الجماعية بفاعلية.	٠.٤٩٥
١٢	أُفضل عمل الأبحاث العلمية بمفردي دون الاشتراك مع زملائي.	٠.٤٥٣
١٥	أستمتع بالقيام برحلات تعليمية مع المُعلمة.	٠.٤٣٣
٤٢	أستطيع التحدث مع المُعلم عن أشياء تخصني خارج محتوى الدراسة.	٠.٣٠٧

يتضح من جدول (٧) أن تشبعات هذا العامل تراوحت بين (٠.٣٠٧ : ٠.٦٤٧) وبلغ جذرها الكامن (٢.٩)، ويفسر هذا العامل (٦.٧٤٤%) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تتضمنه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل من الناحية النظرية والنفسية "**المشاركة الأكاديمية**".

جدول (٨)

درجات تشبع مفردات العامل الخامس مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
٢٦	أشعر بأن التوتر الذي ينتابني يؤثر على أدائي الدراسي.	٠.٦١٣
٢٠	أشعر بالضغط من قِبل المعلمين بالمُعلمة.	٠.٥٣٧
١٨	أشعر بالتوتر بشأن أدائي الدراسي.	٠.٥٠٦
٢١	أتحدث مع أسرتي حول خوفي من موضوع ما يعيق تحصيلي الدراسي.	٠.٤٨٨
٢٣	أستخدم وسائل مختلفة للتقليل من توتري الدراسي مثل (التنزه – اللعب).	٠.٣٧٧
١٩	عدم فهم المهام بشكل كافي يُشعرني بالتوتر.	٠.٣٧١

يتضح من جدول (٨) أن تشبعات هذا العامل تراوحت بين (٠.٣٧١ : ٠.٦١٣) وبلغ جذرها الكامن (٢.٨٧٦)، ويفسر هذا العامل (٦.٦٨٩%) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تتضمنه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل من الناحية النظرية والنفسية " **القلق الدافع الأكاديمي**".

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه والمقياس ككل، وفيما يلي النتائج:

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه ومقياس النهوض الأكاديمي ككل (ن=٢٠٠).

العامل الفرعي	رقم المفردة	معامل الارتباط بالعامل	معامل الارتباط بالمقياس	العامل الفرعي	رقم المفردة	معامل الارتباط بالعامل	معامل الارتباط بالمقياس
العامل الأول (مواجهة الضغوط الأكاديمية)	٧	٠.٥٣٧**	٠.٥٠١**	العامل الثاني (العلاقة بين التلميذ والمعلم)	٦	٠.٤٥١**	٠.١٤٧*
	٢٤	٠.٥٩٧**	٠.٥١١**		٩	٠.٦٧٤**	٠.٤٥٩**
	٢٧	٠.٦٠١**	٠.٤٠٩**		٢٩	٠.٥٣١**	٠.٣٤٥**
	٢٨	٠.٥٨١**	٠.٥٧٢**		٣٦	٠.٥٨٠**	٠.٤٣١**
	٣٠	٠.٥٨٨**	٠.٥٠٨**		٣٨	٠.٥٨٧**	٠.٥٢٨**
	٣١	٠.٦١٤**	٠.٥٩٤**		٣٩	٠.٥٨٩**	٠.٥١٧**
	٣٢	٠.٥٦٨**	٠.٤٣٣**		٤٠	٠.٦٧٤**	٠.٦٤٥**
	٣٣	٠.٦٧٧**	٠.٥٧٧**		٤١	٠.٧١٢**	٠.٥٩٩**
	٣٤	٠.٥٥٧**	٠.٤٩٧**		٤٣	٠.٥٨٨**	٠.٥٤٦**
	٣٥	٠.٦٥٤**	٠.٥٤١**	العامل الرابع (المشاركة الأكاديمية)	١٠	٠.٥١٨**	٠.٢٩٠**
	٣٧	٠.٦٢٥**	٠.٤٧٠**		١١	٠.٥٠٧**	٠.٢٥٦**
العامل الثالث (الكفاءة الذاتية الأكاديمية)	١	٠.٦٩٠**	٠.٥١٠**		١٢	٠.٥١٩**	٠.٢٧٧**
	٢	٠.٥٩٢**	٠.٤٩٥**		١٤	٠.٥٩٢**	٠.٣٩٢**
	٣	٠.٤٠٢**	٠.٢٨٧**		١٥	٠.٥٢٤**	٠.٤٦٤**
	٤	٠.٥٦٨**	٠.٤٠١**		١٦	٠.٥٦٣**	٠.٢٨٦**
	٥	٠.٦١٨**	٠.٤٤١**		١٧	٠.٦٠٩**	٠.٣٤٩**
	٨	٠.٦٠٤**	٠.٥٢٣**		٢٢	٠.٦٠٣**	٠.٣٢٢**
	١٣	٠.٥٣٥**	٠.٤١٠**		٤٢	٠.٣٩٦**	٠.٢٥١**
	٢٥	٠.٥٤٨**	٠.٤١٨**				
العامل الخامس (القلق الدافع الأكاديمي)	١٨	٠.٦٨٣**	٠.٤٧٦**				
	١٩	٠.٦٣٤**	٠.٥٧٦**				
	٢٠	٠.٦٥٥**	٠.٥٠٤**				
	٢١	٠.٥٦٠**	٠.٤١٣**				
	٢٣	٠.٥٩٨**	٠.٤٢٦**				
	٢٦	٠.٥٤٨**	٠.٢٩١**				

(*). دال عند مستوى ٠.٠٥ (**). دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.١٤٧* : ٠.٧١٢**)، وهي قيم تشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستويي

دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١) بين المفردات وكل من الدرجة الكلية للعوامل الفرعية (مواجهة الضغوط الأكاديمية، العلاقة بين التلميذ والمعلم، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، المشاركة الأكاديمية، القلق الدافع الأكاديمي) والمقياس ككل؛ وهذا يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها وصلاحية المقياس الحالي للاستخدام في البحث الحالي.

ثم قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين العوامل الفرعية (مواجهة الضغوط الأكاديمية، العلاقة بين التلميذ والمعلم، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، المشاركة الأكاديمية، القلق الدافع الأكاديمي) والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي، ويوضح جدول (١٠) نتائج معاملات الارتباط:

جدول (١٠)

معاملات الاتساق الداخلي لعوامل مقياس النهوض الأكاديمي (ن=٢٠٠).

المقياس وعوامله الفرعية	العامل الأول (مواجهة الضغوط الأكاديمية)	العامل الثاني (العلاقة بين التلميذ والمعلم)	العامل الثالث (الكفاءة الذاتية الأكاديمية)	العامل الرابع (المشاركة الأكاديمية)	العامل الخامس (القلق الدافع الأكاديمي)	مقياس النهوض الأكاديمي ككل
العامل الأول (مواجهة الضغوط الأكاديمية)	١	**٠.٥٤٠	**٠.٦٠٧	**٠.٣٠٦	**٠.٦١٢	**٠.٨٤٧
العامل الثاني (العلاقة بين التلميذ والمعلم)	**٠.٥٤٠	١	**٠.٤٧٤	**٠.٣٥٧	**٠.٤٦٩	**٠.٧٧٧
العامل الثالث (الكفاءة الذاتية الأكاديمية)	**٠.٦٠٧	**٠.٤٧٤	١	**٠.٣٠٧	**٠.٤٦٨	**٠.٧٦٣
العامل الرابع (المشاركة الأكاديمية)	**٠.٣٠٦	**٠.٣٥٧	**٠.٣٠٧	١	**٠.٢٨٨	**٠.٥٩٧
العامل الخامس (القلق الدافع الأكاديمي)	**٠.٦١٢	**٠.٤٦٩	**٠.٤٦٨	**٠.٢٨٨	١	**٠.٧٣١
مقياس النهوض الأكاديمي ككل	**٠.٨٤٧	**٠.٧٧٧	**٠.٧٦٣	**٠.٥٩٧	**٠.٧٣١	١

(*). دال عند مستوى ٠.٠٥ (**). دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (١٠) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين العوامل الفرعية (مواجهة الضغوط الأكاديمية، العلاقة بين التلميذ والمعلم، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، المشاركة الأكاديمية، القلق الدافع الأكاديمي)، والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث العوامل الفرعية.

ثالثًا: ثبات مقياس النهوض الأكاديمي

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون) ومعامل ألفا–كرونباخ، على عينة قوامها (٢٠٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

أ–حساب الثبات بطريقة ألفا–كرونباخ Cronbach Alpha

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا–كرونباخ على عينة قوامها (٢٠٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وجاءت النتائج على النحو التالي.

جدول (١١)

قيم معاملات الثبات لمقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية بطريقة ألفا–كرونباخ.

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا–كرونباخ
العامل الأول (مواجهة الضغوط الأكاديمية)	١١	٠.٨٢٢
العامل الثاني (العلاقة بين التلميذ والمعلم)	٩	٠.٧٧٣
العامل الثالث (الكفاءة الذاتية الأكاديمية)	٨	٠.٧٠٥
العامل الرابع (المشاركة الأكاديمية)	٩	٠.٦٩٣
العامل الخامس (القلق الدافع الأكاديمي)	٦	٠.٦٦٦
مقياس النهوض الأكاديمي ككل	٤٣	٠.٨٩٩

ويتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الثبات مقبولة ومرضية، مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس النهوض الأكاديمي، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب–طريقة التجزئة النصفية Half-Split

تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل عامل من العوامل الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان–براون على عينة قوامها (٢٠٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

جدول (١٢)

قيم معاملات الثبات لمقياس النهوض الأكاديمي وعوامله الفرعية بطريقة التجزئة النصفية.

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة " سبيرمان-براون "		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
العامل الأول (مواجهة الضغوط الأكاديمية)	١١	٠.٧١٦	٠.٨٣٦	٠.٨٣٣
العامل الثاني (العلاقة بين التلميذ والمعلم)	٩	٠.٦٨٧	٠.٨١٦	٠.٨١٢
العامل الثالث (الكفاءة الذاتية الأكاديمية)	٨	٠.٥٧٨	٠.٧٣٣	٠.٧٣٣
العامل الرابع (المشاركة الأكاديمية)	٩	٠.٥٥٨	٠.٧١٨	٠.٧١٦
العامل الخامس (القلق الدافع الأكاديمي)	٦	٠.٤٥٣	٠.٦٢٣	٠.٦٢٣
مقياس النهوض الأكاديمي ككل	٤٣	٠.٨٠٠	٠.٨٨٩	٠.٨٨٤

ويتضح من خلال جدول (١٢) أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية تراوحت ما بين (٠.٦٢٣ : ٠.٨٨٩)، وهي قيم مقبولة ومطمئنة مما يدل على ثبات مقياس النهوض الأكاديمي.

وصف مقياس النهوض الأكاديمي في صورته النهائية وتقدير درجاته:

أصبح المقياس في صورته النهائية بعد حساب الخصائص السيكومترية له مكونًا من (٤٣) مفردة، وأمام كل مفردة ثلاثة بدائل هي (دائمًا، أحيانًا، أبدًا)، ويختار تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بديلًا واحدًا لكل مفردة من البدائل السابقة، ويتم تصحيح المفردات الإيجابية باتجاه (٣-٢-١) والمفردات السلبية باتجاه (١-٢-٣)، بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٤٣ : ١٢٩)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى النهوض الأكاديمي، وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وجدول () يوضح أرقام مفردات كل عامل من العوامل الفرعية لمقياس النهوض الأكاديمي.

جدول (١٣)

توزيع المفردات على العوامل الفرعية لمقياس النهوض الأكاديمي.

العوامل الفرعية	عدد المفردات	أرقام المفردات
العامل الأول (مواجهة الضغوط الأكاديمية)	١١	٧، ٢٤، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٧
العامل الثاني (العلاقة بين التلميذ والمعلم)	٩	٦، ٩، ٢٩، ٣٦، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٣
العامل الثالث (الكفاءة الذاتية الأكاديمية)	٨	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٨، ١٣، ٢٥
العامل الرابع (المشاركة الأكاديمية)	٩	١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٢، ٤٢
العامل الخامس (القلق الدافع الأكاديمي)	٦	١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٦

رابعاً: إجراءات البحث

مر البحث الحالي بعدة خطوات، يمكن تلخيصها فيما يلي:

١) بداية قامت الباحثة بتحديد الهدف من إعداد هذا المقياس؛ حيث يهدف إلى قياس النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

٢) مراجعة ما توفر للباحثة من أراء ومفاهيم نظرية وكذلك دراسات سابقة أجنبية حول موضوع النهوض الأكاديمي، وما يتضمنه من مفاهيم وتعريفات وتصنيفات ونظريات، وذلك للتمكن من تحديد مفهوم واضح تتبناه الباحثة للنهوض الاكاديمي ومساعدتها فى إستخراج بعض عبارات المقياس.

٣) اطلعت الباحثة على مجموعة من المقاييس التي تناولت النهوض الأكاديمي بالبيئتين العربية والأجنبية.

٤) تم عمل دراسة استطلاعية عبارة عن استبيان مفتوح وتطبيقها على (٤٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

٥) استفادات الباحثة من المقاييس السابق ذكرها ومن الدراسة الاستطلاعية سواء في صياغة عبارات المقياس، أو في تحديد أبعاده .

٦) قامت الباحثة بإعداد أداة البحث (مقياس النهوض الأكاديمي) وتطبيقه على عينه قوامها (٢٠٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بإدارة المعصرة التعليمية.

خامسًا: الأساليب الإحصائية المُستخدمة لتحليل البيانات

أحتاج التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وأيضًا التحقق من صحة فروضها إلى مجموعة من الأساليب الإحصائية تمثلت فيما يلي:

٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٥. اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة.

٦. معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون.

٧. التحليل العاملي الاستكشافي.

٨. معامل ألفا–كرونباخ.

٩. التجزئة النصفية (معادلتي سبيرمان–براون، جوتمان).

مناقشة نتائج البحث:

توصل البحث الحالي إلى أن مقياس النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، والذي تم إعداده من قبل الباحثة، يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، ويتوافر فيه الشروط السيكومترية للقياس؛ فقد تم التحقق من صدق المقياس بثلاثة طرق، أولهما الصدق الظاهري (صدق المحكمين) وتم تعديل المفردات من الناحية اللغوية والنفسية واستبقاء المفردات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة اتفاق لا تقل عن ٩٥%، ثانيهما الصدق العاملي والذي تم إجراؤه على عينة قوامها (٢٠٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التدوير المتعامد Varimax، وقد أسفرت النتائج عن تشبع مفردات المقياس على خمسة عوامل أساسية هي: مواجهة الضغوط الأكاديمية (١١ مفردة)، العلاقة بين التلميذ والمعلم (٩ مفردات)، الكفاءة الذاتية الأكاديمية (٨ مفردات)، المشاركة الأكاديمية (٩ مفردات)، القلق الدافع الأكاديمي (٦ مفردات).

ولما كان الثبات من الشروط السيكومترية الهامة التي تعبر عن الدقة في قياس ما يدعى قياسه، لذا قامت الباحثة بتقدير معاملات ثبات مقياس النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، بعدة طرق، هي: معاملات ثبات ألفا– كرونباخ، وقد بلغ معامل ثبات ألفا-كرونباخ للمقياس (٠.٨٩٩)، كما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس بتعديل سبيرمان–براون (٠.٨٨٩)، وتعديل جوتمان (٠.٨٨٤)، وجميعها معاملات مرتفعة أكبر من ٠.٦٠ تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، وقد أتضح أن قيم معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد والمقياس، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند

مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١)، مما يؤكد على تجانس المقياس وتماسكه الداخلي، كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس، والدرجة الكلية للمقياس، وقد أتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) تراوحت ما بين (٠.٢٨٨** : ٠.٨٤٧**)؛ وذلك بين العوامل الفرعية (مواجهة الضغوط الأكاديمية، العلاقة بين التلميذ والمعلم، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، المشاركة الأكاديمية، القلق الدافع الأكاديمي) وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي؛ مما يشير إلى أن مقياس النهوض الأكاديمي يتمتع بدرجة مرتفعة من التجانس والاتساق الداخلي.

وتأسيسًا على ما سبق يتضح أن مقياس النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي إعداد/ الباحثة، يتمتع بدرجة عالية من الصدق، والثبات، والاتساق الداخلي، وتوافر الشروط السيكومترية للقياس، ومن ثم صلاحيته للاستخدام، وقدرته على قياس النهوض الأكاديمي لدى عينة البحث من تلاميذ مرحلتي التعليم الأساسي (الابتدائية، الإعدادية)، وهذا يجعلنا نثق في النتائج التي يمكن التوصل إليها في الدراسات والبحوث المستقبلية.

توصيات وبحوث مقترحة:

- التحقق من الخصائص السيكوميترية للمقياس على بيئات مختلفة (ريف/ حضر).

قائمة المراجع:

المراجع العربية

أشرف محمد عطية. (٢٠١١). الصمود الأكاديمى وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح، مجلة دراسات نفسية رابطة الأخصائين النفسسين المصرية، ٢١(٤)، ٥٧١-٦٢١.

أمل عبد المحسن الزغبي. (٢٠١٨). تأثير التعلم الإجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديميا في جامعة طيبة بالمدينة المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤(٦)، ٣٨٩-٤٤٦.

رانيا محمد عطية. (٢٠٢٠). النهوض الأكاديمى وعادات العقل لطلاب الصف الأول الثانوى العام المتفوقين والعاديين أكاديمياً، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (١١٨)، ١٥٣-١٧٣.

شيري مسعد حليم. (٢٠١٩). العلاقة بين النهوض الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، (١١٢)، ٢٩٧-٣٣٨.

عاشور موسى الزهيري. (٢٠١٢). صراع الدور وعلاقته بالتحكم الذاتي لدى مدرسات معهد الفنون الجميلة في مدينة بغداد، مجلة أداب المستنصرية، الجامعة المستنصرية، (٦١)، ١-٣٨.

محمد يحيى حسين. (٢٠١٨). تأثير المعتقدات المعرفية على الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ومداخل الدراسة والتحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ١٧(٤)، ١١٩.

المراجع الأجنبية

Abolmaali, K., Rashedi, M., & Ajilchi, B. (2014). Explanation of academic achievement based on personality characteristics Psycho-Social climate of the classroom and students' academic engagement in mathematics. Open Journal of Applied Sciences, 04(05), 225–233. https://doi.org/10.4236/ojapps.2014.45022

Benavandi, E. S., & Zadeh, G. A. (2020). The Mediating Role of Critical Thinking between Family Flexibility and Mindfulness with Academic buoyancy. Iranian Journal of Medical Education, 20, 116–126. https://ijme.mui.ac.ir/article-1-5045-en.html

Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. British Journal of Educational Psychology, 85(1), 113–130. https://doi.org/10.1111/bjep.12066

Comerford, J., Batteson, T. J., & Tormey, R. (2015). Academic Buoyancy in Second Level Schools: Insights from Ireland. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 197, 98–103. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.061

Datu, J. A. D., & Yang, W. (2019). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. Current Psychology, 40(8), 3958–3965. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00358-y

Faber, M., Radvansky, G. A., & D'Mello, S. K. (2018). Driven to distraction: A lack of change gives rise to mind wandering. Cognition, 173, 133–137. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.01.007

Gardner, H. (n.d.). Multiple intelligences after twenty years [Paper]. American Education Research Association, Illinois, Chicago, United States of America. https://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9274/mod_resource/content/1/Gardner_multiple_intelligent.pdf

Gray, C. (2016). Eyes Up, Down, All Around: Mind Wandering and Reading in Adolescents with ADHD. https://doi.org/10.11575/prism/26136

Hindal, H. (2014). VISUAL-SPATIAL LEARNING: a CHARACTERISTIC OF GIFTED STUDENTS. European Scientific Journal, ESJ, 10(13). https://eujournal.org/index.php/esj/article/download/3378/3265

Jahedizadeh, S., Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2021). A model of language students' sustained flow, personal best, buoyancy, evaluation apprehension, and academic achievement. Porta Linguarum, 35, 257–275. https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15755

Kane, M. J., & McVay, J. C. (2012). What Mind Wandering Reveals about Executive-Control Abilities and Failures. Current Directions in Psychological Science, 21(5), 348–354. https://doi.org/10.1177/0963721412454875

Malmberg, L., Hall, J., & Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy in secondary school: Exploring patterns of convergence in English, mathematics, science, and physical education. Learning and Individual Differences, 23, 262–266. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.014

Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. School Psychology International, 34(5), 488–500. https://doi.org/10.1177/0143034312472759

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. Psychology in the Schools, 43(3), 267–281. https://doi.org/10.1002/pits.20149

Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? Anxiety Stress and Coping, 25(3), 349–358. https://doi.org/10.1080/10615806.2011.582459

Rabab'h, B. S. H., & Veloo, A. (2015). Spatial Visualization as Mediating between Mathematics Learning Strategy and Mathematics Achievement among 8th Grade Students. International Education Studies, 8(5), 1–11. https://doi.org/10.5539/ies.v8n5p1

Randall, J. G. (2015, July 22). Mind Wandering and Self-directed learning: Testing the efficacy of Self-Regulation interventions to reduce mind wandering and enhance online training. Rice University Electronic Theses and Dissertations. https://hdl.handle.net/1911/88440

Risko, E. F., Anderson, N. C., Sarwal, A., Engelhardt, M., & Kingstone, A. (2011). Everyday attention: variation in mind wandering and memory in a lecture. Applied Cognitive Psychology, 26(2), 234–242. https://doi.org/10.1002/acp.1814

Seli, P., Kane, M. J., Smallwood, J., Schacter, D. L., Maillet, D., Schooler, J. W., & Smilek, D. (2018). Mind-Wandering as a Natural kind: A Family-Resemblances view. Trends in Cognitive Sciences, 22(6), 479–490. https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.03.010

Soemer, A., & Schiefele, U. (2019). Text difficulty, topic interest, and mind wandering during reading. Learning and

Instruction, 61, 12–22. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.006

Strickland, C. R. (2015). Academic buoyancy as an explanatory factor for college student achievement and retention [Ph.D. Dissertation]. The Pennsylvania State University.

Thomson, D. R., Seli, P., Besner, D., & Smilek, D. (2014). On the link between mind wandering and task performance over time. Consciousness and Cognition, 27, 14–26. https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.04.001

Wammes, J. D., Seli, P., Cheyne, J. A., Boucher, P., & Smilek, D. (2016). Mind wandering during lectures II: Relation to academic performance. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 2(1), 33–48. https://doi.org/10.1037/stl0000055

Wammes, J. D., & Smilek, D. (2017). Examining the influence of lecture format on degree of mind wandering. Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 6(2), 174–184. https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2017.01.015